



LAS REPRESENTACIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO

MARÍA MAR RODRÍGUEZ ROMERO (*)

RESUMEN. Este artículo explora los límites conceptuales que las metáforas dominantes del cambio educativo nos imponen y su íntima vinculación con las representaciones del mismo. Se analizan dos representaciones predominantes. Una representación captura el cambio educativo en movimiento y se sirve de nociones como ciclos, olas, tendencias y rupturas. La otra expresa la relación entre estabilidad y cambio y pone de manifiesto su naturaleza paradójica, declarando su compromiso con la transformación, pero sin traspasar las fronteras del *statu quo*. El propósito es reinscribir las intenciones emancipatorias de las propuestas críticas relacionando imágenes modernistas del progreso y del cambio con categorías post-estructuralistas y postmodernas.

INTRODUCCIÓN

En el imaginario social hay dos percepciones sobre el cambio educativo que sobresalen con más fuerza y que, desde mi punto de vista, son las que tienen más protagonismo en la creación de sus representaciones. En boca de los educadores se suele poner la denuncia de proponérseles transformaciones reiterativas. Los promotores y estudiosos del cambio educativo, por su parte, suelen manifestar que sus esfuerzos de mejora, o sus esfuerzos por reflexionar sobre el tema, resultan infructuosos y tienen una mínima repercusión en las instituciones educativas. Para David Tyack y Larry Cuban (1995) el sentimiento de *déjà vu* es tan corriente entre los educadores que no puede ser desestimado cuando se estudia el cambio educativo. Entre los estudiosos,

es famosa la metáfora del huracán que utilizó Larry Cuban (1993: 2) para dar cuenta de la débil incidencia que las innovaciones tienen en el terreno de la práctica del aula, mientras movilizan la retórica del cambio y estimulan la investigación.

¿Qué fundamentos tienen ambas percepciones? ¿qué representaciones del cambio educativo articulan? Tras estos interrogantes, se esconde la preocupación por buscar evidencias mejor fundadas y más sofisticadas sobre los fenómenos de la innovación en las instituciones educativas y el interés por reflexionar sobre los límites conceptuales que imponen los constructos e imágenes usados para captar el cambio. Considerando este nuevo interés, puede entenderse la rectificación que ha realizado Larry Cuban (1993) (precisamente el creador de la mencionada metáfora del huracán).

(*) Universidad de La Coruña.

Analizando las preconcepciones que guiaron su estudio sobre la influencia de la «enseñanza centrada en el estudiante» en las prácticas tradicionales de «enseñanza centrada en el docente», reconoce que su creación de la metáfora del huracán -que capturaba una imagen de cambio en la superficie, pero de estabilidad en las zonas profundas de la enseñanza- estaba basada, sobre todo, en evidencias de segunda mano y no habían sido considerados datos sobre el posible impacto que los programas de mejora aplicados a la formación del profesorado hubieran podido tener en las escuelas. Esta debilidad empírica lo llevó a investigar la relación entre el modo en que el profesorado enseñaba y los intentos de reforma promovidos a lo largo de este siglo en Estados Unidos de Norteamérica. Su pregunta de investigación era doble: quería saber cómo habían enseñado los profesores y profesoras a lo largo del siglo XX en el citado país y qué cambios se habían producido en las aulas durante dicho periodo (1993: 3). Para su sorpresa, descubrió que el profesorado había ido incorporando innovaciones en su práctica, recreándolas según sus criterios y adaptándolas según sus circunstancias. De esta manera habían ido configurando, en forma de híbridos pedagógicos, modos de enseñanza que se alejaban paulatinamente de la enseñanza centrada en el docente y adoptaban formatos peculiares de enseñanza centrada en el estudiante, gracias a la reconstrucción que los profesores habían hecho de las propuestas de innovación¹.

Este tipo de hallazgos y las investigaciones que los han hecho posible ponen en entredicho las percepciones dominantes del cambio educativo a las que aludía al comienzo de este trabajo, e invitan a reconsiderar el modo en que dichas percep-

ciones sustentan las visiones usadas para representar los fenómenos del cambio en las instituciones educativas. Si se examina con cuidado la literatura sobre el cambio educativo y se combina con las manifestaciones que sobre las prácticas de innovaciones estamos acostumbrados a emitir y escuchar, se observa que hay dos representaciones que captan con mayor insistencia las cualidades del cambio:

- Una representación captura las diversas formas que adoptan las innovaciones en movimiento. Esta representación está muy relacionada con la percepción de la repetición del cambio educativo.
- Otra representación muestra las relaciones entre la estabilidad y el cambio, y se conecta con la percepción de la vulnerabilidad de las reformas en las instituciones educativas.

LA REPRESENTACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO EN MOVIMIENTO

La representación del cambio educativo en movimiento está ligada a la percepción de la recurrencia del cambio educativo y se sirve de un tipo de metáforas y categorías conceptuales que capturan las diversas formas que adoptan las innovaciones en la escuela cuando se les contempla como fenómenos en movimiento y prevalece su carácter fluido y dinámico. Son útiles para plasmar la combinación y la sucesión de los acontecimientos, sus pausas y aceleraciones. Para captar este tipo de cualidades asociadas al cambio educativo en movimiento se han aplicado nociones como ciclos, olas, tendencias y, más recientemente, rupturas.

(1) Entre otros indicadores de cambio se centró en: la organización del mobiliario de clase; el habla del docente frente al habla del estudiante; si la instrucción se producía individualmente, en pequeños grupos o con el grupo clase; la presencia o ausencia de centros de interés para organizar el curriculum; el nivel del movimiento físico de los estudiantes permitido sin preguntar al docente; y el nivel de dependencia de los textos y el uso de variados recursos didácticos (Cuban, 1993: 9).

La metáfora de las *olas*² está tomada de la noción usada por Alvin Toffler (1993) para explicar el cambio social. Da idea de un periodo de relativa calma que se ve conmovido por un esfuerzo específico de cambio, que tiene consecuencias duraderas durante un intervalo y que pierde fuerza con la aparición del siguiente embate innovador. Uno de los ejemplos más notorios de su aplicación al cambio educativo se encuentra en la reformas estadounidenses de los años ochenta y noventa. La primera ola retrata el movimiento de retorno a lo básico puesto en marcha por las administraciones republicanas a principios de los años ochenta y la segunda ola, la reestructuración³.

La imagen más extendida es la de *ciclos*⁴. Los ciclos son mucho más que una imagen. Constituyen una de las formas más persistentes de representar la metáfora del crecimiento, que esta asociada a las nociones evolucionistas de progreso. La noción de ciclo está tomada de la idea del ciclo vital de los seres vivos y refleja el cambio como una progresión predeterminada de los fenómenos sociales desde el nacimiento hasta la extinción. Un ciclo es la trayectoria de cambio que es natural a un ser (Nisbet, 1976: 221). Es evidente que promueve una visión recurrente de la innovación con un mensaje claramente inmovilista: de retorno al punto de partida y de constante repetición de un trayecto ya previsto. Capta así el doble fenómeno de la desaparición y el retorno de ciertas innovaciones, y busca explicaciones racionales sobre su repetición (Cuban, 1990).

En la historia del cambio educativo en EUA se observa este fenómeno en la alternancia de las reformas centradas en la igualdad y en la excelencia, que se ha reflejado en la petición de currícula comunes o diversificados (Cuban, 1995). Tales ciclos de innovaciones perviven porque las tensiones entre ambos ideales son permanentes, conectan con valores sociales en conflicto arraigados en contradicciones más profundas que se dan entre las prácticas de la economía de mercado y los ideales de la democracia. Lo que explica su carácter cíclico es la relación que mantiene el cambio educativo con la charla política que es, a su vez, un reflejo de la modificación de puntos de vista en la opinión pública y de su alternancia. Periódicamente salen a la superficie ciertos lemas, porque los ciclos del cambio parecen ser un resultado inevitable de los conflictos de valores e intereses en un sistema democrático de gobierno de la escuela (Tyack y Cuban, 1995: 42). Los ciclos forman parte de la retórica de la reforma que actúa como un organizador intelectual y cultural para definir el presente y proyectar las esperanzas en el futuro. Esta conexión explica el éxito presente de los discursos conservadores para conectarse con las aspiraciones y ansiedades de las personas y grupos sociales confundidos por la incertidumbre de estos tiempos, sobre todo de las familias preocupadas por asegurar el éxito profesional de sus hijos en una situación social de precariedad laboral (Kenway, 1993; Apple, 1996b). Es un éxito que, no sólo se está expresando directamente a través de la promoción

(2) Puede consultarse Cuban (1990), quien unifica olas, ciclos y movimientos pendulares del cambio educativo. Alvin Toffler concretamente usa la metáfora del entrecrozar de olas y pretende mostrar su visión de las transformaciones radicales que trae el cambio tecnológico. Su perspectiva tiene reminiscencias evolutivas, tal y como ha puesto de manifiesto Barry Smart (1992) quien realiza una minuciosa crítica de ésta.

(3) Puede verse, por ejemplo, Petrie (1990).

(4) Más sobre la imagen de los ciclos y del péndulo y de cómo se proyectan en el cambio educativo puede consultarse en Cuban (1990). El arraigo de esta metáfora es considerable; el mismo Larry Cuban la utiliza sin ningún reparo cuando analiza la diferencia entre cambios de primer y segundo orden, para decir que hay ciclos de reforma que dejan intocables las estructuras profundas (Cuban, 1992: 220).

de la excelencia, es decir, de la preocupación por el incremento de los requerimientos académicos y las políticas de control, sino que se deja sentir de modo más latente en ciertas innovaciones que tienen consecuencias equívocas, como los esfuerzos relacionados con la descentralización o la capacitación del profesorado (Rodríguez Romero, 1998).

Pero aunque las innovaciones retornen, lo hacen en contextos sociohistóricos diferentes y esta peculiaridad del escenario viene a invalidar la persistente percepción de falta de novedad de las propuestas de cambio. De modo que se hace necesario recurrir a otro tipo de imágenes que se han usado más recientemente para captar los ritmos más amplios de cambio y observar las conexiones entre las dinámicas «espontáneas de modificación de la enseñanza» y los esfuerzos premeditados de innovación ligados a la retórica política.

La noción de *tendencia* permite situar las innovaciones recurrentes en el contexto específico en el que reaparecen. Usando la idea de tendencia, la trayectoria de la reforma en la escuela pública no tiene por qué plantearse ni como una evolución inevitable ni como un conjunto plagado de repeticiones, puede plantearse como una interacción entre las tendencias institucionales de largo alcance y la retórica política que crea nuevas etiquetas para mensajes recurrentes (Tyack y Cuban, 1995). Cuando las innovaciones se unen exclusivamente con los periodos de reforma oficial, puede exagerarse la cualidad cíclica del cambio y desestimarse el volumen de cambio gradual y espontáneo (Tyack y Cuban, 1995: 45). Esto es palpable cuando se observa que la incidencia de los cambios en la enseñanza se percibe de modo muy va-

riable cuando éstos no están legitimados por la retórica de la reforma. Así tenemos casos de reformas relativamente silenciosas que han supuesto alteraciones trascendentales como la enseñanza mixta, o humildes cambios que se han instalado en el corazón de la escuela y que no han sido percibidos como innovaciones, pero que forman parte de la escenografía de la escuela. Esto sucedió con la pizarra y, ahora, un proceso similar están siguiendo los medios audiovisuales.

Si se ponen en relación los ciclos con la historia social e institucional de la escolarización, se observa que, con frecuencia, la educación se ha visto obligada a lidiar con propósitos contradictorios como: socializar en la obediencia o en el pensamiento crítico, enseñar conocimiento académico o destrezas prácticas, cooperación o competitividad, destrezas básicas o creatividad y pensamiento de alto nivel, promover los contenidos más académicos o permitir elección de contenidos (Tyack y Cuban, 1995)⁵. Pero la lucha entre propósitos opuestos ha sido desigual. Casi siempre, ciertas opciones se han visto facilitadas por el contexto social e institucional de la tradición, y otras, por el contrario, han tenido que oponerse a un silenciamiento sistemático. Hablar de contradicción puede hacer pensar que las luchas por definir los cambios educativos se producen a un mismo nivel; sin embargo, una visión de equilibrio inestable entre opciones contrapuestas no se corresponde con el modo en que la educación se configura. Por ejemplo, al decir que en la enseñanza secundaria ha habido una tensión continua entre dos ideologías litigantes: democracia y mercado libre, es decir, promover la participación o elevar la calidad, Tyack y Cuban olvidan que la primera ten-

(5) Resulta interesante comprobar que las fricciones entre tendencias opuestas vienen de antaño, como nos recuerda Hamilton (1996) al describir las pedagogías del puño cerrado y la mano abierta, ambas proceden de tipos de disertaciones medievales con propósitos divergentes. Como cabe esperar, la segunda era criticada por «menoscabar la autoridad establecida al analizar y cuestionar las fronteras de su propia competencia y conocimiento» (1996: 130).

dencia se ha enfrentado a las jerarquías de excelencia social ya establecidas y a los modos de percibir el conocimiento que están en la médula de la institución escolar; y que la tendencia hacia una educación secundaria comprensiva es un logro relativamente reciente que vuelve a verse amenazado por las reformas conservadoras y su insistencia en la evaluación del rendimiento y en los sistemas de acreditación⁶, fruto del interés por mantener las tácticas de selección que garantizaban un acceso limitado de estudiantes a los tramos educativos más valorados socialmente o a las instituciones educativas con mejor reputación.

La precariedad de unas de las opciones en juego es algo que, de algún modo, los mencionados autores reconocen, cuando señalan que tanto en gobiernos conservadores como demócratas hay más coincidencia en el programa de educación que en otros sectores de toma de decisiones políticas —algo que también pone de manifiesto Ernest House (1995) y en el Reino Unido, Saville Kushner (1997). Por ejemplo, los demócratas también abogan por la elevación del nivel y la elección de centro —prácticas de cambio localizadas en la comunidad discursiva de la excelencia (Rodríguez Romero, 1998)—. En España, los pilares para proponer medidas similares comenzaron a imponerse con los últimos gobiernos socialistas, por ejemplo con sus actuaciones en materia de evaluación y dirección de centros. Por su parte en el Reino Unido, el gobierno del neolaborista Tony Blair no sólo está manteniendo estrategias ideadas por los conservadores, como la participación de inspectores procedentes del mundo empresarial en la supervisión de las

instituciones educativas (Kushnner, 1998), sino que, al intentar ubicar ideológicamente su política educativa, no parece haber duda respecto al predominio de tácticas que abundan en formas neoliberales de abordar los asuntos educativos y únicamente una iniciativa, «Zonas de Acción Educativa», puede considerarse como representativa de lo que ha dado en llamarse «tercera vía» (Power y Whitty, 1999)⁷. Algunos estudios comparativos de las últimas reformas educativas en varios países del mundo anglosajón muestran la tendencia compartida hacia el desmantelamiento de las burocracias centralizadas y su sustitución por propuestas escolares con una fuerte presencia de la elección de escuela por las familias y la competencia entre diversos tipos de escuelas para seducirlas. Dichas reformas han sido y están siendo promovidas y sostenidas tanto por gobiernos conservadores como socialdemócratas y socialistas y, aunque hay claras diferencias entre los países, puede apreciarse de modo general que, a pesar de la retórica, están contribuyendo a incrementar la desigualdad entre las escuelas (Whitty, Power y Halpin, 1998).

Con estos datos, parece difícil clasificar las recientes políticas educativas como ideológicamente consistentes y cobra sentido considerar la debilidad de ciertas propuestas de cambio para promover las intenciones que retóricamente declaran, debido a la forzada invisibilidad o silenciamiento de algunos aspectos que pasan desapercibidos, pero que son los responsables del reforzamiento de tendencias previas que, en líneas generales, favorecen a los mejor situados en la sociedad. Por ejemplo,

(6) Jean Rudduck (1996) pone de manifiesto que no hay unanimidad al valorar los logros de la enseñanza comprensiva, sino que sus repercusiones son reinterpretadas según la postura ideológica de los analistas.

(7) *Education Action Zones* (EAZs) es un programa de innovación puesto en marcha en junio de 1998 que pretende mejorar la situación de las áreas sociales deprivadas mediante una alianza entre empresa, escuelas, autoridades educativas locales y familias. A juicio de Power y Whitty (1999) prefigura formas de abordar el problema de la desventaja múltiple en educación con estrategias más inclusivas y con nuevas formas de asociación civil. Respecto a la tercera vía se puede consultar Giddens (1999).

esta inercia puede apreciarse al analizar con detenimiento las tendencias de cambio centro-periferia y de resolución de problemas. Un análisis minucioso pone de manifiesto que los supuestos subyacentes de ambas líneas de innovación se aproximan en sus formas de entender el cambio, más de lo que podría advertirse a primera vista. En consecuencia coinciden en limitar las posibilidades del cambio «[...] mediante un proceso de organización de los sesgos existentes encaminado a legitimar determinadas prioridades, estados y privilegios que existen en el seno de las instituciones» (Popkewitz, 1988: 164).

La noción de tendencia pone de manifiesto que el desarrollo institucional en educación puede tener una dinámica interna propia sólo débilmente conectada con los periodos de intensa atención a la escolaridad que llamamos *periodos de reforma escolar* (Tyack y Cuban, 1995: 45). Considerando esto, David Tyack (1990) sostiene que el desarrollo de las escuelas estadounidenses parece más lineal y consistente de lo que los cambios en la retórica podrían sugerir. Y, según él, precisamente las tendencias que se infieren de las estadísticas van en contra de los principios que se proclaman hoy como lemas de la reforma denominada *reestructuración*⁸. Su estudio sobre las tendencias en el desarrollo de la escuela en EUA muestra que éstas parecen contradecir justamente los principios de dicha reforma:

- Se dice que el control de la escuela debería ser descentralizado y las personas deberían implicarse más en el gobierno de la escuela. Sin embargo, la principal corriente histórica se ha movido justamente en dirección opuesta. Ha habido más

charla sobre descentralización de las escuelas urbanas en las tres últimas décadas que cambios reales en la práctica. La descentralización con frecuencia llega a ser otra capa de burocracia con poco compromiso de la gente.

- Se quieren hacer escuelas más pequeñas, más íntimas, pero el número de estudiantes por escuela ha subido más de seis veces en la última mitad del siglo XX.
- Algunos reformadores quieren reestructurar el curriculum y la instrucción para que los estudiantes se centren en menos asignaturas más profundamente. Esto va en contra de la tendencia de más de un siglo de diferenciación del curriculum para encajar las supuestas habilidades y, más tarde, los destinos de los estudiantes, sobre todo en secundaria. El número de asignaturas y especialidades se ha multiplicado en los primeros 50 años del siglo XX.
- Se quiere reducir la gestión al nivel intermedio y el trabajo burocrático, pero estas tareas han ido en expansión.
- Los reformadores dicen que el profesorado es el corazón de la empresa educativa; sin embargo desde hace unas décadas, el crecimiento de directores, personal de apoyo e inspección ha parado el crecimiento relativo de los docentes, quienes en 1950 constituían el 70% de todo el personal, pero en 1986, es sólo el 53%.

A la vista de esta disparidad entre tendencias institucionales y propuestas de la reestructuración, caben dos posturas (Tyack, 1990). Una postura consideraría tal divergencia como evidencia de la necesi-

(8) Lo que se conoce con este nombre es una tendencia de cambio que se observa en muchos países occidentales y que está ligada a las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas ligadas al postfordismo y a la desregulación social. Una caracterización de su naturaleza ambigua puede consultarse en Rodríguez Romero (1998).

dad de un cambio radical; se sostendría que la dirección que la educación ha tomado es fundamentalmente errónea y la disparidad mostraría los fallos de la escuela pública y la necesidad de reformas como las que proclama la reestructuración. La postura contraria es más cauta al valorar lo que significa la divergencia mencionada, y vería con escepticismo la posibilidad de desarrollar un cambio fundamental, considerando el modo en que las tendencias han persistido a pesar de los intentos por alterar el carácter de la escuela.

La noción de *ruptura* permite capturar aquellas configuraciones del cambio educativo que no encajan con la imagen de relativa continuidad y de propensión hacia determinados fines que contiene la noción de tendencia. La *ruptura* permite representar el cambio como un resquebrajamiento en las prácticas previas, que pone de manifiesto un tipo nuevo de racionalidad, sus múltiples efectos y sus diversos contextos de incidencia. El énfasis en las rupturas obedece a un cambio de foco en disciplinas afines a la historia como la *historia de las ideas*, de la *filosofía*, de la *ciencia*, del *pensamiento* y de la *literatura*. En estos campos de estudio, la atención se ha desplazado del análisis de continuidades y de manifestaciones uniformes a la búsqueda de las discontinuidades.

Por debajo de las grandes continuidades del pensamiento, por debajo de las manifestaciones masivas y homogéneas de un espíritu o de una mentalidad colectivas, por debajo del terco devenir de una ciencia que se encarniza en existir y en rematarse desde su comienzo, por debajo de la persistencia de un género, de una forma, de una disciplina, de una actividad teórica, se trata ahora de detectar la incidencia de las interrupciones (Foucault, 1995: 5).

En estas disciplinas, ahora, el interés se centra en «cómo especificar los diferentes conceptos que permiten pensar la discontinuidad (umbral, corte, mutación, transformación)?» (Foucault, 1995: 8), por-

que lo discontinuo ya no desempeña el papel de una fatalidad exterior que hay que reducir, sino de un concepto operativo que se utiliza» (1995: 14).

En el campo del cambio educativo, la noción de ruptura ha sido utilizada por Thomas Popkewitz (1994a: 236) para poner en evidencia los lazos de la reforma educativa con dinámicas sociales más amplias, incluyéndola dentro del abanico de instrumentos utilizados por el Estado para la regulación social y haciendo hincapié en una epistemología social en la que se presentan los conceptos y las prácticas de la escolarización en calidad de pautas sociales constituidas a lo largo de la historia. Dentro de esta caracterización conceptual, es fundamental el cambio como ruptura en las prácticas epistemológicas e institucionales de la escolarización. El cambio aparece en la mezcla de relaciones estructuradas que se desarrollan a distinta velocidad en instituciones diversas, de modo que se manifiesta de forma desigual pero conectada en los diferentes sectores de los sistemas educativo y social. Thomas Popkewitz toma de Wittgenstein (1953, 1966 en Popkewitz, 1994a: 41) la idea de que las relaciones estructurales son iguales a un hilo constituido por fibras, cuya fuerza reside en su entrelazado. Esta imagen le permite captar las pautas plurales del cambio y sostener que las claves del estudio de la reforma «están en las relaciones de solapamiento que se dan cuando se entrecruzan muchas fibras» (1994a: 239). Al utilizar esta clave conceptual, pretende evitar las ideas de progreso, intención o teleología en la formulación de las teorías educativas. Según su análisis, la escolarización de masas es la reforma fundamental de la modernidad y ha sido institucionalizada durante los últimos 200 años, cuando el Estado ha asumido las tareas de socialización y educación en respuesta a las rupturas habidas en las pautas de producción y reproducción social:

La formación de la escuela arrastró consigo la aparición conjunta de una serie de prácticas semiautónomas cuyo resultado fue la ruptura con prácticas del pasado.

Aparecen la formación del profesorado, la pedagogía moderna, la organización escolar y las ciencias de la educación y se combinan con aquellos desarrollos materiales, produciendo las características peculiares asociadas con la escolarización de masas: libros de texto, pizarras, estructuración jerárquica del personal y la aparición de una ocupación laboral según el género. La creación de la escolarización de masas no era inevitable, natural ni producto de un desarrollo progresivo singular. El estudio de la reforma escolar debe ocuparse de las rupturas en las relaciones entre los diversos elementos de la escolarización y la sociedad y de su reforma, y también del grado en que se asocian el currículum y la formación de los profesores con las ideas seculares de educación moral y socialización laboral. En este sentido, las relaciones entre los diversos elementos del campo confieren a la reforma su significación en cuanto práctica social (Popkewitz, 1994a: 35).

La noción de ruptura pone en entredicho la idea de progreso evolutivo que está en el corazón de la idea de cambio en la educación. También permite eludir el análisis cronológico del cambio educativo y rastrear los múltiples ritmos en que se producen las transformaciones, como por ejemplo, en el proceso de la escolarización y en la formación del profesorado (1994a: 40 y 41). Este modo de concebir las dinámicas del cambio educativo ha puesto de manifiesto como, al estudiar la reforma de la formación del profesorado, en tanto que una forma de regulación social, se observan cambios sustanciales en diversos ámbitos de la educación. Se observa como las instituciones estatales y profesionales han creado nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales y las prácticas de los educadores. Se han producido alteraciones en la legislación, en las instituciones, en la certificación, y se han creado nuevos departamentos de educación. Desde esta perspectiva, las formas de la escolarización, de la formación del profesorado y de las ciencias de la educación constituyen múltiples procedimientos y reglas, regionalmente organizados, que ordenan y regulan cómo se debe contemplar el mundo y actuar (Popkewitz, 1994a).

Para identificar la proyección que la imagen de ruptura puede tener en la comprensión de los cambios educativos podemos tomar como referencia la mencionada caracterización realizada por Popkewitz (1994a), tal y como he explicado. Su caracterización liga las rupturas sociales y epistemológicas que contribuyeron a delinear la escolarización con el protagonismo del Estado en la gestión de los asuntos sociales. Tomando este punto de referencia, las transformaciones sociales, económicas, culturales y epistemológicas de finales del siglo XX llevarían a más de un autor o autora a caracterizar las tensiones que, por efecto de la influencia de estos cambios, está experimentando la escuela como una ruptura; o, al menos, harían más hincapié en las discontinuidades que se observan que en lo que parece persistir. Así podría interpretarse el progresivo desligamiento del Estado respecto a los asuntos sociales y educativos y la creciente mercantilización de la educación que convierte a las familias en consumidores, a las escuelas en expertas en marketing e identifica la acción educativa con la gestión. Hay autores y autoras que ven las nuevas formas de escolarización y las tensiones que traen a la educación los cambios más generales como un reflejo de la postmodernidad (Kenway, 1993; Hargreaves, 1996). Otros, más cautos, mantienen que las transformaciones son más superficiales de lo que cabría suponer y, por tanto, las continuidades son tan notorias como las discontinuidades, aunque han cambiado las formas de acumulación de capital y se han producido permutaciones limitadas en los patrones de diferenciación cultural y social (Whitty, 1997: 125).

La búsqueda de las discontinuidades parece oponerse a la percepción de estabilidad de la escuela sostenida por los promotores y estudiosos del cambio educativo, la cual está relacionada con imágenes y categorías conceptuales usadas para representar las relaciones entre permanencia y cambio.

LA REPRESENTACIÓN DE LA DINÁMICA ESTABILIDAD / CAMBIO

La representación de las relaciones entre la estabilidad y el cambio está estrechamente relacionada con la percepción de la vulnerabilidad de las reformas en las instituciones educativas, que se concreta habitualmente en la ya mencionada metáfora del huracán. El estudio de la estabilidad ha estado habitualmente ausente de la reflexión sobre el cambio educativo. Thomas Popkewitz (1983a: 1) se lamentaba de la escasa atención prestada a la estabilidad del siguiente modo:

[...] mientras la corriente de cambio organizativo y los incontables esfuerzos de los agentes de cambio proporcionan una retórica de progreso, nos quedamos con la conservación del orden existente y tenemos poca teoría y menos estudios empíricos para explicar la estabilidad que rodea el fervor del cambio.

Para él, era evidente que, si las alteraciones y la conservación, en tanto que dinámicas sociales, se presentaban de modo interrelacionado, también los procesos de cambio educativo debían contemplarse considerando la convergencia de ambas. Larry Cuban (1992), mucho más recientemente, se preguntaba por qué cambio y estabilidad, estando enlazadas en individuos e instituciones, no podían estar unidos en la escuela y plantearse la posibilidad de cambios estables. Desde su punto de vista puede hablarse de un continuo entre cambios externamente generados y aquellos otros que responden a tendencias emergentes de los centros y el propio profesorado. Jean Rudduck (1994: 387) considera que puede que no sea tan negativo el carácter conservador de las instituciones y su reticencia a adoptar reformas que pueden no ser más que modas pedagógicas pasajeras, pero sí que resulta problemático que el

mismo tipo de resistencia se aplique ante innovaciones razonables, relevantes y legítimas. Desde su punto de vista, se ha minusvalorado el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar; de modo que cambios superficiales se introducen con cierta facilidad, mientras que cambios en las estructuras profundas se obstaculizan.

Algunos autores han empezado a estudiar los vínculos que permiten relacionar constancia y transformación en las instituciones educativas. Veamos algunas de sus aportaciones.

Larry Cuban (1993: 14-15) ha señalado ciertos elementos o características que favorecen la estabilidad:

- Las creencias culturales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje configuradas por la civilización occidental están tan ampliamente disseminadas y tan profundamente enraizadas que dirigen el pensamiento de políticos, prácticos, familias y ciudadanos hacia ciertas formas de enseñanza, mientras excluyen otras⁹.
- Las prácticas de escolarización funcionan socializando y clasificando estudiantes en determinados substratos socioeconómicos impidiendo la interacción de grupos con expectativas y creencias divergentes. Las creencias dominantes son enseñadas a niños y niñas de otras culturas y procedencias sociales para ser transformados en ciudadanos. Las que predominan son aquellas que promueven la conformidad, la productividad y otras que favorecen la mínima participación en las organizaciones sociales y económicas.

(9) La credibilidad de que empieza a gozar la cultura popular es un síntoma de la vulnerabilidad de estas creencias a pesar de su hegemonía. Puede consultarse Turner (1990) y Aronowitz y Giroux (1993).

- Los políticos, con frecuencia, no han tenido interés en implementar las reformas que retóricamente respaldaban.
- Las estructuras organizativas de la administración educativa, la escuela y el aula configuran las prácticas de enseñanza del profesorado. Un ejemplo del poder neutralizador del cambio por las instituciones, lo relata Barry MacDonald (1997: 24 y 25) a propósito del desarrollo de la educación comprensiva en Inglaterra. La misión del *School Council* para desarrollar la educación comprensiva, suponía preparar la ampliación del periodo de escolarización haciendo que el currículo y la práctica docente fueran más atractivos y más relevantes para la vida del estudiante medio (interpretación más liberal de las asignaturas, integración temática en torno a temas humanos, aprendizaje fundado en la investigación, enfoque centrado en el estudiante); este propósito se vio frustrado no por el conservadurismo del profesorado sino por el de sus propias instituciones y órganos rectores.
- Las culturas de la enseñanza que se han desarrollado dentro del lugar de trabajo promueven la estabilidad en las prácticas del aula. Entre otros motivos, los docentes ponen en práctica lo que vivieron como estudiantes y tales modos de proceder suelen constituir una salvaguarda frente a la inmediatez e impredecibilidad de los acontecimientos que se desarrollan en el aula.

Para Elliot Eisner (1992: 210 y ss), las escuelas son instituciones robustas y esta cualidad es un factor de estabilidad ¿Qué características confieren esa firmeza?:

- Los roles profesionales en la escuela son casi eternos. Los docentes

son la única profesión que se socializa con cinco o seis años, cuando empieza su escolarización. Las imágenes de la enseñanza son internalizadas muy pronto. Y tras la formación en una nueva imagen de la enseñanza, la vuelta a la escuela tiene un efecto conservador. Las posibilidades para sustituir los viejos ideales se neutralizan.

- La sujeción a rutinas pedagógicas familiares, tanto en gestión como en contenidos, proporciona una fuente de seguridad y una economía de esfuerzos a los profesores y profesoras. Ambos son valores importantes y esto se produce usando exclusivamente repertorios conocidos.
- La persistencia de las normas escolares es proverbial. Se necesitan cambios de normas para acercarse a otros valores. Si se desea cambiar, sinceramente, cuestiones de desarrollo intelectual, cultivar la sensibilidad, reforzar la imaginación, deben cambiarse las prioridades. Pero, dado que estos problemas suelen querer resolverse con «la adopción del curriculum», estos planteamientos mecanicistas están llamados al fracaso.
- El aislamiento del profesorado evita la posibilidad de tener iguales en los que verse. La falta de interacción entre iguales impide al profesorado saber lo que desconoce. El aislamiento del profesorado estimula la falta de alternativas y la reproducción. Como los docentes no son conscientes de estos rasgos de su propia actuación no están en posición de cambiarlos⁽¹⁰⁾.
- Las barreras entre las disciplinas y entre el profesorado refuerzan este aislamiento. Uno de los rasgos más problemáticos de la organización escolar es que está estructuralmente

(10) El estrecho horizonte de alternativas pedagógicas en que se mueve el profesorado ya fue achacado por Jackson (1991) a los muros intelectuales que produce el enclaustramiento en el aula.

fragmentada. Las asignaturas separadas hacen difícil las conexiones entre ellas, pero también aíslan al profesorado. El ejemplo más emblemático es el de las culturas balcanizadas (Hargreaves, 1996).

- La inadecuación de la formación en servicio, empecinada en el uso de modelos reactivos con una fuerte presencia de expertos, lleva a olvidar que la retroinformación necesita focalizarse en el actor y en su contexto. Lo que suele hacerse, sin embargo, es descontextualizar la formación y así pierde su potencial y la posibilidad de la observación directa del profesorado.
- La distancia entre reformadores o personal de apoyo y profesorado para implementar el cambio, debido a la utilización de esquemas arriba-abajo y a la falta de contextos de interacción e intercambio más igualitarios es un problema persistente (Sarason, 1993). Se trabaja con modelos estandarizados y programas uniformes para los estudiantes y entonces se requieren decisiones centralizadas. Los veteranos de la escuela ejercen resistencia pasiva por dos razones. Por un lado, porque la reforma viene y va cada cinco o seis años de modo más visible en los medios de comunicación que en el aula. Por otro, una vez que la puerta de la clase está cerrada, la enseñanza es un asunto privado. Por su parte, el personal de apoyo sobredimensiona su conocimiento experto y, en vez de trabajar salvando la distancia con el profesorado y apoyando su protagonismo, la agranda actuando como instrumento de reformas externas (Rodríguez Romero, 1996).

- La dotación de poder al profesorado está relacionada con darle mayor autonomía. Pero no está claro que muchos docentes estén interesados en ser capacitados y en asumir más responsabilidades. Muchos educadores obtienen su satisfacción más importante en la clase, y no están particularmente interesados en hacer investigaciones o colaboración. Por otra parte, no puede resultarnos sorprendente que no deseen tomar responsabilidades y poder sin haberlos ejercido antes¹¹. Las políticas de reforma o los programas de innovación que se introducen como novedad suelen ser añadidos a la lista de tareas que ya realiza el profesorado. Parece poco realista intensificar las demandas a éste. Para proporcionarles un respiro, se requiere un cambio trascendental y esto probablemente requiere más dinero, pero justamente esto se está produciendo en un momento de recorte del gasto público en servicios sociales. La capacitación se convierte, así, más en un asunto de retórica que de práctica. De modo que, si asociamos las últimas iniciativas de cambio, es decir la reestructuración, con la ubicación de recursos financieros, su poder queda neutralizado. El reciente interés en dar al profesorado un papel genuino en la reforma de la escuelas está lejos de estar claro. Especialmente dudoso es que éste pueda cambiar la política local, asumiendo la responsabilidad de las consecuencias. Es más, la investigación de tales iniciativas ha puesto en evidencia, primero, que en la reivindicación de la potenciación del profesorado, el gran

(11) Utiliza la siguiente analogía: si un pájaro ha estado en un caja por una década y de pronto encuentra la puerta abierta, no debería sorprendernos demasiado que no desee salir. Lo familiar es con frecuencia más confortable que la incertidumbre de lo desconocido.

ausente es precisamente éste (Garman, 1995) y, segundo, que una mayor autonomía suele ir acompañada por mecanismos de control con contradictorias consecuencias (Gimeno, 1994).

- La función conservadora de la escuela con respecto a los valores y prácticas sociales que está instalada en la propia naturaleza de la institución es un impedimento para el cambio genuino. Tal tendencia se ve reforzada porque las expectativas de las familias y los estudiantes son, con frecuencia, muy tradicionales. Esta influencia conservadora puede incrementarse si las familias pasan a ser consideradas exclusivamente como consumidores educativos.

David Tyack y Larry Cuban (1995: 85) han utilizado la analogía de la gramática para explicar el mantenimiento de las prácticas de escolarización. Las prácticas de la escuela graduada estructuran las instituciones educativas de un modo análogo a como la gramática organiza el significado en la comunicación verbal¹². Ni la gramática de la escolarización ni la gramática del habla necesitan ser conscientemente comprendidas para utilizarse. Gran parte de la

gramática de la escolarización se ha tomado como el modo natural en que las escuelas tienen que ser¹³. Es, precisamente, la «salida» o el abandono de las costumbres y reglas de la escolarización lo que atrae la atención. Una vez que la gramática está establecida persiste, porque capacita a los docentes para desempeñar sus obligaciones de un modo predecible y para tratar con las tareas diarias sin problemas.

Algunas innovaciones han tratado de retar las estructuras y normas que constituyen la gramática de la escuela proponiendo transformaciones como (1995: 87):

- la escuela no graduada;
- el uso del tiempo, el espacio, el número de estudiantes, las asignaturas como recursos flexibles, para diversificar la uniformidad de los períodos de clase, el tamaño de las aulas, romper las barreras entre las disciplinas¹⁴.

A juicio de Tyack y Cuban (1995), el carácter idiosincrásico de estas propuestas ha hecho que tuvieran una incidencia muy limitada, pero, para bien o para mal, su influjo todavía persiste. No sólo por la vigencia de algunos de los postulados en que se apoyaron¹⁵, sino porque su legado ha sido renovado en la práctica. Si bien la mayoría de estas experiencias pueden parecer islas

(12) Las resonancias con la escuela como institución normalizadora son evidentes (Varela y Álvarez-Uría, 1991).

(13) Una concepción que entronca directamente con el concepto perpetuo de escuela que descansa en las propuestas cartesianas y newtonianas acerca del restablecimiento a perpetuidad del orden natural de las cosas (Hamilton, 1996: 177).

(14) Ejemplos clásicos de algunas de estas propuestas reformistas pueden encontrarse en el «Plan Dalton» y en el «Sistema Winnetka» en EUA. En Europa y con el movimiento de la Escuela Nueva surgen iniciativas pedagógicas que han dado lugar a numerosas experiencias de escolarización avaladas por pedagogos como María Montessori y Ovide Decroly. Un gran grupo de intentos de cambio han ido más allá y apoyándose en la interacción escuela-sociedad han dado lugar a propuestas educativas basadas en el compromiso social de la escuela y el docente. Este es el caso de la pedagogía de Célestine Freinet, articulada en torno al compromiso emancipatorio con la pedagogía popular, enfrentada a la escuela capitalista; John Dewey, y la educación comprometida con la democracia, y Pablo Freire con un programa pedagógico enfocado a la acción liberadora. Mención aparte requiere A. S. Neill y su escuela de la libertad, Summerhill. Puede consultarse Martínez Bonafé (1998).

(15) Y como ejemplo, ahí tenemos la reciente reedición de *Democracia y educación* de Dewey (1995) o las obras completas de Freinet (1996) y la vitalidad creadora de Pablo Freire que, hasta su reciente desaparición, se codeó con pedagogos de la última generación de la pedagogía crítica como Henry Giroux y Peter McLaren y a quien estos reconocen como mentor ideológico.

en el conjunto de un sistema educativo uniformizado, algunas de ellas se están diseminando con éxito y están configurándose como coaliciones de escuelas que comparten ciertos principios de procedimiento. Este es el caso de las *Essential Schools* en EUA¹⁶.

Para Tyack y Cuban (1995), lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una «escuela real». Sin embargo, ese sentido común respecto a lo que es la escuela, como ya se ha mencionado al hablar de la situación actual del cambio en Reino Unido y Estados Unidos, ha sido instrumentalizado por los gobiernos de ambos países para promover reformas de tintes claramente conservadores (MacDonald, 1997). Esta naturalización de la escuela graduada se ha visto favorecida por el tipo de organización de las instituciones educativa que proporciona una forma estandarizada de procesar un gran número de personas y que hace que la gramática sea altamente replicable (Tyack y Cuban 1995: 107).

¿Es posible la ruptura de las reglas de la gramática de la escuela? Para estos autores el cambio en los patrones organizativos básicos exige, no sólo añadir nuevas rutinas al trabajo del profesorado sino sustituir los esquemas tradicionales y convencer a familias, estudiantes y ciudadanos de la bondad del cambio. La participación del público en la reforma puede ser vista como fuente de conflictos y una amenaza a la autonomía profesional del profesora-

do. Sin embargo, en una democracia, las reformas que buscan alterar las construcciones culturales de la «escuela real» no pueden realizarse sin un amplio diálogo público (Tyack y Cuban, 1995: 109).

Mención especial requieren ciertas iniciativas de cambio que, a pesar de la opinión de estos autores, han tenido bastante éxito en su implantación. Las pedagogías correctivas, procedentes de los postulados de la Escuela Nueva, que pusieron en marcha nuevas técnicas pedagógicas con el fin de diseñar ambientes de aprendizaje según las necesidades e intereses infantiles, transformaron las categorías espacio-temporales en las que se despliega la enseñanza y trasladaron a la práctica la especificidad de la infancia postulada por Rousseau, convirtiéndose en uno de los ejes claves de la nueva percepción y construcción del sujeto actual: el sujeto psicológico (Varela, 1995). Las pedagogías correctivas son el origen de lo que se conoce como pedagogías psicológicas, que se han extendido profusamente a lo largo del siglo XX y que han sido las responsables de la creación de nuevas formas de regulación social o de ejercicio del poder que se han reflejado en cambios en la socialización escolar. Frente a las pedagogías disciplinarias, se caracterizan por un control exterior débil, pero un control interno cada vez más fuerte que no reside en la organización y planificación pormenorizada del medio, sino en el seguimiento de pautas científicas según los estadios del desarrollo infantil, supuestamente de aplicación universal. Los mecanismos de control que maneja el profesorado son más sutiles, analiza al alumnado con códigos cada vez más sofisticados y bajo la premisa

(16) undadas por Theodore Sizer, estas escuelas comparten el interés por centrarse en el desarrollo de la reflexión, considerar a los estudiantes como trabajadores, utilizar sistemas públicos de evaluación y formas de trabajo independiente de los estudiantes tutorizadas por profesorado que se responsabiliza de la educación de un número reducido de estudiantes, la relación con la comunidad, el trabajo colaborativo del profesorado. Un ejemplo que puede consultarse en castellano es el del colegio de educación secundaria de Central Park Este en Apple y Beane (1997). Respecto de la vitalidad de las ideas de Freinet y el movimiento de la escuela moderna puede consultarse el monográfico de Kikiriki. 1996. Nº 40.

de un clima de menos directividad y más creatividad. Como continua explicando Julia Varela (1995:182): «Frente al poder disciplinario característico de las pedagogías tradicionales, el psicopoder, característico de las pedagogías psicológicas, se basa en tecnologías cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean». Y continua (1995: 185): «Frente al individualismo –resultado de las tecnologías de poder disciplinarias– en el que el sujeto tenía que hacerse a sí mismo, ser competitivo y ambicioso, y alcanzar el éxito *gracias a sus capacidades y méritos propios*, el narcisismo –resultado de las tecnologías del psicopoder– sería propio de sujetos vertidos sobre todo a la conquista y el cuidado de sí mismos, a la búsqueda de la riqueza y de la paz interior». En definitiva, estos cambios inciden en la percepción y construcción del mundo, de los saberes y de los sujetos y han supuesto modificaciones trascendentales en la propia visión del mundo y de la identidad, que han traído consigo la pérdida del sentido histórico y de la memoria histórica, y la pérdida de valor de la identidad como nosotros frente a la identidad como yo: «El sujeto actual se corresponde con una sociedad en la que han desaparecido las pasiones políticas, se han psicologizado y burocratizado las decisiones, prima el nivel de vida sobre la calidad de vida, en fin donde no sólo los niños sino también los adultos se han convertido en seres *egocéntricos*» Varela, 1995: 188).

Esta visión nos ofrece un punto de vista más sofisticado sobre el modo en que opera la gramática de la escuela y sus estrechas relaciones con el mundo social, los mecanismos de poder y las formas de subjetivación. También pone de manifiesto que la búsqueda de alternativas a la escuela disciplinaria y a la escuela psicologizada sólo puede realizarse en la confluencia entre cambio educativo y cambio social (Varela, 1995: 189).

En el análisis de la estabilidad y el cambio hay que incluir el modo en que este último ha sido y es conceptualizado. Tomando prestada la analogía de David Tyack y Larry Cuban (1995), puede decirse que no sólo pervive *la gramática de la escuela*, también se mantiene *la gramática de la innovación*. Como Elliot Eisner (1992) ha manifestado, la persistencia en el uso inapropiado de metáforas mecanicistas y evolucionistas para pensar sobre el proceso de la reforma escolar mantiene una conceptualización restringida de la innovación y obstaculiza el cambio genuino. Tras la pervivencia de este tipo de imágenes, se esconde la preocupación exclusiva por mejorar el funcionamiento de las instituciones, porque se sobreentiende que los logros sociales y educativos son ya los apropiados (Popkewitz, 1994a). El cambio se interpreta exclusivamente en términos de:

[...] manipulación de los mecanismos internos del sistema con vistas a lograr un consenso permanente y la legitimación de la organización [...]. El acto del cambio se convierte en mera actividad y movimiento en el seno de las relaciones existentes en la escuela. Los resultados sociales han de mantener el *statu quo* creando la ilusión de que la actividad es efectivamente cambio (Popkewitz, 1988: 128) .

La contradicción entre el mito de la racionalidad que gobierna la escuela y su funcionamiento en la práctica trae consigo una crisis de legitimidad, que conduce a las instituciones educativas a buscar constantemente modos de mantener la fe pública en los procesos institucionales y en la estabilidad y el consenso de la empresa educativa. Por esta razón, las reformas llegan a ser importantes para el proceder de la escolarización. Sirven de rituales para restablecer la legitimidad y normalidad de los patrones existentes. Los actos de reforma capacitan a la gente para «ver» que las escuelas responden a las demandas sociales de tratamientos fiables y racionales y de procesos ordenados (Popkewitz, 1983b).

Este modo de entender el cambio como tecnología social tiene consecuencias paradójicas que conducen a la inmovilidad mientras se proclama el avance, tal y como revelara Thomas Popkewitz (1983a).

Al analizar la gramática de la innovación, hay que reconocer que, al igual que la pedagogía, el cambio educativo está situado dentro de los discursos de regulación social. Es decir, ha servido y sirve para acompañar las prácticas estatales encaminadas a reformar, disciplinar y *educar* a los grupos sociales. Por este motivo, considerar los aspectos reguladores del cambio educativo resulta ser un asunto clave para entender la debilidad de sus formas, que se plantean como contestación a las formas sociales y educativas dominantes. Es este un problema que ha sido puesto de manifiesto gracias al análisis *herético* que ciertos autores y autoras han realizado de los discursos críticos y feministas, y del contexto de su institucionalización. Jennifer Gore (1996) ha mostrado con clarividencia que los programas de emancipación se muestran más vulnerables porque sus propósitos *redentores* se despliegan en contextos institucionales y a través de prácticas insertas en los modos dominantes de concebir y aplicar la pedagogía.

La gramática de la innovación ha impedido analizar el problema del poder y de la reproducción de las relaciones que produce. Las relaciones sociales en la escuela se han planteado como independientes de los procesos políticos, culturales y sociales y se ha adoptado una posición neutral acerca de los propósitos del sistema educativo que ha enmascarado los valores y las consecuencias relacionadas con la educación como institución social (Popkewitz, 1988: 181). El asunto del poder empieza a ser considerado crucial por autores de diferente formación (Rudduck, 1994) -aunque algunos de ellos lo relacionan de modo restringido con el poder de elección de las familias-. El análisis del poder está resultando ser muy productivo cuando se rela-

ciona con el conocimiento. La relación entre conocimiento y poder pone de manifiesto cómo la reforma es parte de un esfuerzo más amplio por definir las escuelas como lugares donde se organiza una manera específica de identidad, de valor y de posibilidad a través de la interacción entre profesorado, estudiantes y textos (Popkewitz, 1994b).

Las reformas contribuyen a reforzar determinados modos de vida en las instituciones educativas; en cuyo contexto las subjetividades son moldeadas y las necesidades son construidas y legitimadas. Esto explicaría la persistencia del *status quo* y de la contribución de las reformas a su mantenimiento, porque los modelos de cambio se pliegan a los temas precisados en el proceso político, siguiendo la prioridades que establecen ciertos sectores institucionales con capacidad para definir los asuntos relacionados con la mejora de la sociedad (Popkewitz, 1988: 165). Los esfuerzos de reforma incorporan modos de representación y estilos de razonamiento que no solamente nos informan sobre la escuela, los docentes y la formación del profesorado, sino que, además, construyen su significado a través de las distinciones que ordenan y definen los objetos de la propia escuela; regulan qué tipo de discurso educativo es posible, quiénes pueden considerarse interlocutores serios y autorizados, y cómo han de construirse el deseo, las aspiraciones y la cognición (Popkewitz, 1994b).

Pero el fatalismo que trae consigo esta tendencia aparentemente inevitable que conduce a la estabilidad, se pone en entredicho desde estos mismos planteamientos alternativos. Las reformas han sido y serán evaluadas de modo diferencial por los diversos grupos que configuran una sociedad dada. Las relaciones entre los diferentes grupos involucrados están caracterizadas por la desigualdad en el número de los miembros, el bienestar y el poder, lo cual incluye el control sobre la economía, el aparato del Estado, los recursos militares y los medios de

comunicación. Los grupos luchan por entender su perspectiva frente a la reforma en un terreno de contradicciones de tal forma que es imposible anticipar la dirección que tomará y la influencia de los grupos en ella. En cierto sentido, estas contradicciones proporcionan un espacio de respuesta para acciones contrahegemónicas y, a la vez, constriñen dichas posibilidades (Ginsburg y Cooper, 1991: 379). Esto es algo que ha sido puesto de manifiesto al analizar cómo las voces de los grupos con menos poder se han incorporado en la batalla por definir el conocimiento oficial, tras periodos de negociación y lucha más o menos explícita (Apple, 1996a).

Este breve examen de las representaciones del cambio educativo pone de manifiesto que las dinámicas de innovación tienen una cualidad densa que es difícil capturar. Las percepciones y las imágenes del cambio son usadas por diferentes grupos sociales para tratar de hacer comprensibles las innovaciones según sus propios términos y legitimar formas específicas de avance social. Es necesario aplicar la cautela y la reflexión en el uso y propagación de imágenes y percepciones del cambio educativo. Como puede advertirse tras el análisis realizado, tanto la percepción de recurrencia como la de vulnerabilidad tienen una clara base sociopolítica y proyectan formas de entender y actuar en educación que revelan los límites y las posibilidades entre las que se ha ido configurado el saber sobre el cambio educativo y los anhelos y frustraciones de las personas que lo han imaginado y desplegado. La sensación de repetición es fruto del conflicto de valores entre grupos sociales y políticos en litigio y, para desenmascararla, conviene situar la propuestas de cambio en el contexto particular en el que aparentemente resurgen y relacionarlas con líneas de desarrollo institucional más persistentes. La noción de ruptura nos habla del desenvolvimiento desigual y, a la vez, interrelacionado de las transformaciones y constituye una llamada de atención muy

fértil respecto de la creación de imágenes del cambio educativo que retienen la inevitabilidad que subyace en la persistencia hegemónica de la imagen del cambio educativo como *ciclos*. Con respecto a la vulnerabilidad de los esfuerzos de mejora, parece que resulta ser más «intencional» de lo que cabría suponer, porque está ligada a la estabilidad de la propia sociedad y al mantenimiento de las relaciones de poder.

Desenmascarar las posibilidades y limitaciones de las representaciones dominantes del cambio educativo puede ayudarnos a «pensar de otro modo» (Foucault, 1986 en Morey, 1990: 30) respecto al propio cambio. Así, la reivindicación de estabilidad reta el modo tradicional de plantear el cambio educativo, obsesionado por la retórica de la transformación. Oponiéndose a las formas dominantes de plantear el cambio, puede verse la iniciativa de mantener, más que transformar, los logros sociales y educativos de la escuela pública. El predominio de las estrategias neoliberales en el cambio educativo está llevando a reclamar lo que Michael Apple (1996b) denomina las reformas no reformistas, que intentan mantener los valores de justicia social y democracia en el adverso escenario del cambio global. La estabilidad puede contemplarse, entonces, como un valor. De igual modo, puede plantearse como una discontinuidad con el modo habitual de interpretar el cambio educativo al desenmascarar los efectos conservadores e, incluso, multiplicadores de desigualdad de aquellas innovaciones que, buscando adaptarse al signo de los tiempos, hablan de descentralización, elección de escuela y autogestión escolar y que resultan ser una mutación de *estrategias gerencialistas de cambio* que revitalizan el legado de exclusión con ropajes del siglo XXI.

En la búsqueda de formas de representar el cambio educativo que permitan construir significaciones alejadas de la obsesión del progreso y del consumo resulta esperanzador no olvidar, como ha puesto

de manifiesto Thomas Popkewitz y demuestran visiones como la de la propia Jennifer Gore (1996), que las mismas dinámicas de reforma y los modos epistemológicos que promueven permiten espacios para la contestación y la producción [...] la razonabilidad es productiva: se despliega en tanto que reglas para construir alternativas. La reforma educativa es la construcción de sistemas de regulación y disciplina, pero, al mismo tiempo, es una búsqueda de modos alternativos de producción» (Popkewitz, 1994b: 130).

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W.: *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós, 1996a.
 — *Política cultural y educación*. Madrid, Morata, 1996b.
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A.: *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H.A.: *Education still under siege*. Toronto, OISE Press, 1993.
- COOKSON, P. W. y SCHNEIDER, B.: *Transforming schools*. New York, Garland Pub, 1995.
- CUBAN, L.: «Reforming again, again, and again», en *Educational Research*, 19 (1) (1990), pp. 3-13.
 — «Curriculum stability and change», en P.W. JACKSON (Ed.): *Handbook of research on curriculum*. New York, Mac Millan, 1992.
 — *How teachers taught: Constancy and change in American classroom, 1890-1990*. New York, Teacher College Press, 1993.
 — «Cycles of History : Equity versus excellence», en COOKSON, P. W. y SCHNEIDER, B. (Eds.): *Transforming schools*. New York, Garland, 1995.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1995.
- EISNER, E.W.: «Educational reform and the ecology of schooling», en *Teachers College Record*, 93, 4 (1992), pp. 610-621.
- FREINET, C.: *La escuela moderna francesa: Una pedagogía moderna*. Madrid, Morata, 1996.
- FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1995.
- GARMAN, N. B.: «The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development», en J. SMYTH (Ed.): *Critical discourses on teacher development*. Toronto, OISE Press, 1995.
- GIDDENS, A.: *La tercera vía*. Madrid, Taurus, 1999.
- GIMENO, J.: «La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros escolares», en *Signos*, (13) (1994), pp. 4-21.
- GINSBURG, M.B. y COOPER, S.: «Educational reform, the state and the world economy: Understanding and engaging in ideological and other struggles», en M.B. GINSBURG (Ed.): *Understanding educational reform in global context: Economy, ideology and the state*. New York, Garland, 1991.
- GORE, J.: *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata, 1996.
- HAMILTON, D.: *La transformación de la educación en el tiempo*. México, Trillas, 1996.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- HOUSE, E.: La política educativa en una época de productividad, en (Ed.): *Volver a pensar la educación* (vol. II). *Prácticas y discursos educativos*. Madrid, Morata, 1995.
- JACKSON, P.W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1991.
- KENWAY, J.: «La educación y el discurso político de la Nueva Derecha», en S. BALL (Ed.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 1993.
- KUSHNER, S.: «Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad? Los pecados de nuestros padres», en *Cuadernos de Pedagogía*, 262 (1997), pp. 76-83.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila, 1998.

- MCDONALD, B.: ¿Por qué no le importa a nadie la educación?, en *Kikiriki* (44-45), (1997), pp. 24-30.
- MOREY, M.: «Introducción», en M. Foucault. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós/ICE-UAB, 1990.
- NISBET, R.A.: *Cambio social e historia. Aspectos de la teoría occidental del desarrollo*. Barcelona, Hispano Europea, 1976.
- PETRIE, H.G.: «Reflections on the second wave of reform: Restructuring the teaching profession», en S.L. JACOBSON y J. A. CONWAY (Eds.): *Educational Leadership in an Age of Reform*. London, Longman Group, 1990.
- POPKWITZ, T.S.: *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia, Deakin University Press, 1983a.
- «Educational reform as the organization of ritual: Stability as change», en T. S. POPKEWITZ: *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia, Deakin University Press, 1983b.
- *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid, Mondadori, 1988.
- *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 1994a.
- «Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», en *Revista de Educación*, 305 (1994b), pp. 103-137.
- POWER, S. y WHITTY, G.: «New Labour's education policy: First, second or third way?», en *Education Policy*, 14 (5) (1999), pp. 535-546.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M.: *El asesoramiento en educación*. Málaga, Aljibe, 1996.
- «El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp. 157-184.
- RUDDUCK, J.: «Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas», en F. ANGULO y N. BLANCO (Eds.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe, 1994.
- «Escolarización comprensiva como una innovación», en B. ZUFIAZURRE (Ed.): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona, Icaria, 1996.
- SARASON, S. B.: *The case for change. Rethinking the preparation of educators*. San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- SMART, B.: *Modern conditions, postmodern controversies*. London, Routledge, 1992.
- TOFFLER, A.: *La tercera ola*. Barcelona, Plaza y Janés, 1993.
- TURNER, G.: *British cultural studies. An introduction*. Boston, Unwin Hyman, 1990.
- TYACK, D.: «Restructuring in historical perspective: Tinkering toward utopia», en *Teachers College Record*, 92, 2 (1990), pp. 170-191.
- TYACK, D. y CUBAN, L.: *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1995.
- VARELA, J. y ALVAREZ-URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*. Madrid, La piqueta, 1991.
- VARELA, J.: «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo», en J. LARROSA (Ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La piqueta, 1995.
- WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D.: *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Buckingham, Open University Press, 1998.
- WHITTY, G.: «Education policy and the sociology of education», en *International Studies in Education*, 7(2) (1997), pp. 121-135.